

**LENGUA CASTELLANA**

**Itsaso Iturmendi Ibáñez**

---

**LOS PROCESOS DE  
ESCRITURA EN UNA  
PRODUCCIÓN  
COLABORATIVA DE  
TEXTOS EN PRIMARIA**

**TFG 2020**



**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***LOS PROCESOS DE ESCRITURA  
EN UNA PRODUCCIÓN  
COLABORATIVA DE TEXTOS EN  
PRIMARIA***

Itsaso Iturmendi Ibáñez

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE  
LA EDUCACIÓN

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante/ Ikaslea**

Itsaso ITURMENDI IBÁÑEZ

**Título/ Izenburua**

Los procesos de escritura en una producción colaborativa de textos en primaria

**Grado/ Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria/ Haur Hezkuntzako Irakasleen  
Gradua

**Centro/ Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación  
Universidad Pública de Navarra/ Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a/ Zuzendaria**

Mónica AZNÁREZ MAULEON

**Departamento/ Saila**

Ciencias Humanas y de la Educación

**Curso académico/ Ikasturte akademikoa**

2019/2020

**Semestre/ Seihilekoa**

Primavera/ Udaberria

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha servido para conocer las características del alumnado de Educación Primaria. A su vez, en este módulo se han visto los conceptos necesarios para hacer frente a la diversidad del aula y para promover el trabajo colaborativo entre el alumnado. Esto se ha tenido en cuenta a la hora de pensar qué actividad llevar al aula para poder realizar el análisis posterior.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido adquirir los conocimientos necesarios para realizar este trabajo. En estas asignaturas hemos conocido más en profundidad diferentes actividades y recursos para poder preparar la parte práctica, así como las distintas metodologías que podemos llevar a cabo. Al tratarse de un trabajo relacionado con la escritura, la asignatura de “Didáctica de la Lengua” es la que nos ha aportado los principales conocimientos tanto para realizar la parte teórica como para el análisis de los textos.

Asimismo, el módulo *practicum* permite llevar a la práctica los conocimientos aprendidos en los otros módulos y nos aporta otros nuevos que la teoría no puede abordar.

## Resumen

Este trabajo tiene como objetivo conocer si el alumnado de 5º de Primaria realiza los diferentes procesos de escritura (planificación, textualización y revisión), cuánto tiempo dedica a cada uno de estos procesos, y a qué aspectos presta más atención en cada proceso y a lo largo de toda la tarea de escritura en parejas. Para ello, se han analizado las interacciones orales grabadas a cuatro parejas mientras realizaban una tarea de escritura colaborativa.

Los principales resultados y conclusiones que se han obtenido son que el alumnado realiza una planificación previa a la escritura del texto pero no todos/as lo revisan al acabarlo. Durante la planificación previa prestan mayor atención a la generación de ideas, en la textualización se centran principalmente en aspectos lingüísticos y en la revisión en la lectura del texto.

*Palabras clave:* procesos de escritura; planificación; revisión; escritura colaborativa; educación primaria.

## Abstract

The main purpose of this bachelor project is to evaluate how students of 5th of Primary engage with different writing processes (prewriting, drafting and revising) by investigating the amount of time they spend on each step and assessing the aspect they focus on the most throughout their task, this being writing in pairs. Thereby, the interaction of four different pairs of students, who were working on collaborative writing tasks, have been recorded and analysed.

The results conclude that students working in pairs do indeed follow through with prewriting and drafting, however, not all of them revise what they have written. During the prewriting task, they pay more attention to brainstorming and then when drafting, they mainly focus on linguistic features. Finally, on the stage of revising they pay more attention to the reading of the text.

**Keywords:** writing processes; prewriting; revising; collaborative writing; primary education

## Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Introducción</b>   | 1  |
| <b>1. Marco teórico</b>   | 2  |
| 1.1. La importancia de la escritura y los modelos cognitivos  | 2  |
| 1.2. El proceso de escritura  | 5  |
| 1.2.1. Planificación  | 5  |
| 1.2.2. Textualización   | 6  |
| 1.2.3. Revisión   | 7  |
| 1.3. El aprendizaje de la escritura   | 8  |
| 1.4. Escritura colaborativa   | 11 |
| 1.4.1. El aprendizaje colaborativo  | 11 |
| 1.4.2. La escritura en parejas  | 12 |
| <b>2. Preguntas de investigación</b>  | 14 |
| <b>3. Metodología</b>   | 14 |
| 3.1. Participantes  | 14 |
| 3.2. Instrumentos de investigación  | 15 |
| 3.3. Procedimiento y análisis   | 15 |
| <b>4. Resultados</b>  | 19 |
| 4.1. Análisis de los procesos de planificación previa, textualización y<br>revisión posterior       | 19 |
| 4.2. Análisis de las operaciones realizadas antes, durante y<br>después de la escritura             | 21 |
| 4.2.1. Planificación previa   | 21 |
| 4.2.2. Textualización   | 26 |
| 4.2.3. Revisión posterior   | 30 |
| 4.3. Análisis de los aspectos a los que presta mayor atención el<br>alumnado a lo largo de la tarea | 32 |
| <b>5. Discusión</b>   | 35 |
| <b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>   | 41 |
| <b>Referencias</b>  | 43 |



## INTRODUCCIÓN

La escritura es uno de los principales medios de comunicación para el ser humano mediante el cual puede expresar sus sentimientos, pensamientos y conocimientos. Uno de los principales objetivos de la educación en la actualidad es que el alumnado desarrolle las estrategias necesarias para adquirir una buena competencia escrita con el objetivo de desenvolverse en las diferentes situaciones de su vida, tanto en el ámbito escolar como en su día a día fuera de la escuela. A pesar de ser un objetivo fundamental y de las numerosas investigaciones que se han realizado, el alumnado sigue presentando grandes dificultades a la hora de escribir un texto. Por ello, se han propuesto diferentes modelos cognitivos y se han realizado diferentes orientaciones didácticas para abordar el aprendizaje de esta, algunos de los cuales se van a explicar a lo largo de este trabajo. Una de las propuestas para trabajar la escritura en el aula es trabajarla de manera colaborativa, ya sea en grupos o en parejas, puesto que se ha demostrado que de esta forma el alumnado mejora sus estrategias individuales en la composición de textos.

Este trabajo se ha realizado con el fin de conocer si el alumnado, en una tarea de escritura colaborativa, realiza los diferentes procesos de escritura que distinguieron Hayes y Flower (1980) en su modelo cognitivo del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). Además, hemos querido analizar en qué aspectos se centra el alumnado durante cada una de estas fases. Para ello, se ofrece primero una parte teórica para conocer cómo ha ido evolucionando la enseñanza de la escritura a lo largo del tiempo y los beneficios que se han obtenido en diferentes investigaciones al trabajar la escritura de manera colaborativa. Después, se explica de qué manera se ha llevado a cabo la tarea de producción de textos en el aula y cómo se ha realizado el análisis. Por último, encontramos los resultados de nuestro análisis y las conclusiones más importantes que hemos obtenido. Este análisis se ha realizado con el alumnado de 5º de Primaria de un Colegio Público de Pamplona.

## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. La importancia de la escritura y los modelos cognitivos**

La escritura es una competencia muy compleja de desarrollar ya que se necesita una gran instrucción y muchos años de práctica para conseguir redactar de una forma adecuada (Madeira, 2015). Se han realizado numerosas investigaciones acerca de la escritura a lo largo del tiempo ya que es un elemento fundamental de la Didáctica de la Lengua. Como advierte Camps (1990), estas investigaciones han sido muy variadas, centrándose en la conducta de los escritores mientras escriben (Cooper y Matsuhashi, 1982 y 1987), en los pensamientos que los escritores decían en voz alta mientras escribían (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1980), realizando análisis de los textos (Perera, 1984) y analizando los errores de los textos (Bridwell, 1980).

Gracias a estas investigaciones, han sido diversas las propuestas de modelos del proceso de escritura que se han creado desde los años 60 con el fin de abordar los problemas de la escritura (Camps, 1990). Todos estos modelos coinciden en exponer la naturaleza procesual, cognitiva y social de la escritura (Madeira, 2015).

En 1964 Rohman y Wlecke propusieron un modelo de etapas en el que el proceso de escritura se divide en tres fases: pre-escritura, escritura y revisión. La primera fase se basa en todas las tareas de planificación (generar ideas, organizarlas...), en la segunda fase se traducen las ideas en palabras y frases para escribir el texto y en la última fase se lee el texto y se llevan a cabo las correcciones. En este modelo se asume que las fases ocurren de manera sucesiva una detrás de la otra, es decir, de manera lineal (Camps, 1990).

Más tarde, algunos autores se dieron cuenta de que el proceso de escribir era mucho más complejo y que los modelos de etapas no reflejaban la realidad. Las dos principales limitaciones que encontraban en estos modelos eran que los escritores no siempre avanzaban de manera lineal al escribir un texto y que en esos modelos no se estaba prestando atención a los procesos internos que sigue el escritor a la hora de producir un texto (Camps, 1990).

Hayes y Flower (1980, 1986) fueron unos de los primeros autores en crear un modelo que no fuera lineal. Distinguieron tres etapas en el proceso de escritura, las cuales son: planificar, textualizar y revisar. Estas tres fases se llevan a cabo de forma recursiva durante todo el proceso de escritura, por lo que no son lineales como en los anteriores modelos. Además, mencionan otros procesos que influyen en la escritura además del proceso, como la memoria a largo plazo y el entorno (Madeira, 2015).

Más tarde, Hayes (1998, 2004) introdujo otros elementos al modelo de escritura que había creado con Flower, como son: la memoria de trabajo, las representaciones lingüísticas, y los factores emocionales y motivacionales. Se incluyeron estos factores para representar el contexto social del proceso de la escritura (Hayes, 2006).

Otro de los modelos referentes es el de De Beaugrande (1984), el cual entiende la escritura como una actividad compleja en la que intervienen las características físicas, psicológicas y sociales del escritor. En este modelo los diferentes procesos actúan en paralelo, es decir, se desarrollan temporalmente en cada etapa de la escritura.

Encontramos también el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987), que son los primeros autores en centrarse en las estrategias del individuo para crear textos coherentes. Bereiter y Scardamalia realizaron investigaciones en las que escritores expertos pensaban en voz alta mientras realizaban un texto. Con esto demostraron que la escritura no es intrínseca al escritor, y que algunos escritores producen sus textos de manera lineal y poco reflexiva.

Por último, el modelo de Kellogg (2008) divide el proceso de composición en tres etapas: decir el conocimiento, transformar el conocimiento y gestionar el conocimiento. Las dos primeras etapas se basan en el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987), pero la tercera se la asigna solamente a aquellos escritores maduros o profesionales (Madeira, 2015).

En los modelos cognitivos que hemos visto anteriormente, encontramos tres elementos fundamentales a los que se les presta mayor o menor atención, que son: los conocimientos del escritor, el contexto de la tarea y el proceso de escritura (Camps, 1990). Camps (1990) hace una revisión de estos factores ya que son los que influyen en la redacción.

En el proceso de escritura el/la escritor/a aporta diferentes conocimientos a la redacción. Encontramos los conocimientos del mundo, que son los principales contenidos del escrito. Debido a que el emisor y el receptor comparten estos conocimientos de carácter social y cultural, se posibilita la comunicación. Como señala Camps (1990), estos conocimientos están almacenados en la memoria a largo plazo del escritor, y no sirven solamente para escribir el texto, sino que a la hora de escribir se pueden elaborar y transformar, siendo un instrumento para crear nuevos pensamientos (Emig, 1971; Hayes y Flower, 1980, Bereiter y Scardamalia, 1985; Wells, 1986).

Por otro lado, el/la escritor/a aporta los conocimientos sobre los esquemas textuales más frecuentes. Estos conocimientos están relacionados con los usos que le da a la escritura la comunidad del escritor, distinguiendo las tipologías textuales y la clasificación de los textos (Camps, 1990).

Encontramos también los conocimientos sobre la audiencia, que hacen referencia a los posibles receptores-lectores del escrito. Dependiendo de la audiencia del escrito, el autor representará el texto de una forma distinta (Nystrand, 1986). El tipo de audiencia se distingue dependiendo de la situación o el lugar social (Bronckart, 1985).

Por último, el/la escritor/a aporta los conocimientos de tipo lingüístico (semántico, textual, sintáctico, etc.). Estos elementos lingüísticos aportan al texto cohesión ya que establecen relaciones entre elementos de diferentes frases. En este apartado encontramos dos reflexiones importantes que hace Camps (1990) en su texto. La primera trata acerca de que un escritor experto tiene los conocimientos lingüísticos necesarios para producir un texto o al

menos sabe cómo conseguirlos. En cambio, un aprendiz no tiene los conocimientos suficientes para realizar las tareas de escritura de manera eficaz en todas las situaciones, por lo que tiene que escribir para aprender a escribir. La segunda reflexión viene a raíz de la anterior, preguntándose cómo deberíamos plantear la didáctica. Se debate si es suficiente tener los conocimientos necesarios para “saber hacer” o si además de éste se necesita también un “saber conceptual” (Halté, 1989; Mujan, Guasch y Camps, en este volumen).

Con respecto al contexto, todas las tareas de escritura están insertas en diferentes situaciones comunicativas y, debido a ello, cada una de ellas tiene unos receptores diferentes y una intención. Uno de los problemas que encontramos en la enseñanza de la escritura es que a menudo el alumnado escribe por escribir y no se les proponen situaciones con receptores reales, cuando se ha demostrado mediante investigaciones que el hecho de que las tareas tengan receptores es de gran importancia (Applebee, 1982, 1984). Para abordar este problema, se han creado propuestas didácticas en las que los receptores son el resto de compañeros y el profesor como es el caso de la propuesta de Graves (1983).

El proceso de producción de un texto es de gran complejidad y consta de las mismas tres fases que distinguían los modelos de etapas (planificación, textualización y revisión) pero entendidas de manera recursiva, es decir, no lineal. A continuación se detallan estos subprocesos.

## **1.2. El proceso de escritura**

### **1.2.1. Planificación**

El proceso de redacción comienza con una planificación previa en la que el escritor hace una representación de la tarea que va a tener que realizar. En esta fase se seleccionan los contenidos y se organizan teniendo en cuenta la intención que va a tener el texto y los conectores que se van a usar. Algunos autores como Cooper y Matsushashi (1983), Esperet y Piolat (1986) consideran que en la planificación no se hace referencia solamente a los elementos

globales sino que también se concretan contenidos más específicos como aspectos léxicos y sintácticos de las frases. En cambio, otros autores como Schneuwly y Dolz (1988), consideran que está orientado a operaciones de gestión textual de la elaboración del texto en su conjunto (Camps, 1990).

Flower y Hayes (1981), modificado más adelante por Hayes (1996), distinguieron distintos subprocesos u operaciones cognitivas dentro del proceso de la planificación. Estas operaciones son: la generación de ideas o contenidos, en la cual el escritor realiza una búsqueda de información en su memoria a largo plazo; la organización, en la que se estructura la información general para dar coherencia al texto; y el establecimiento de objetivos (intención del texto, audiencia...) que influyen en la manera de escribir el texto y, por tanto, en el producto final.

Se han realizado numerosos estudios acerca de la planificación y se descarta totalmente que sea una fase anterior a la escritura del texto, se planifica y replanifica durante todo el proceso de escritura (Camps, 1990). No obstante, se demuestra que los escritores expertos le dedican más tiempo a la planificación previa que los aprendices (Stallard, 1974). Por ello, es necesario darle una gran importancia a la planificación en la enseñanza de la escritura.

Esta fase es en la que más dificultades de aprendizaje encuentra el alumnado ya que tienden a escribir un borrador sin haber planificado previamente las exigencias del tema, la audiencia y la organización del texto (Graham y Harris, 1996; García 2009; Valencia y Caicedo, 2015).

### *1.2.2. Textualización*

Los esquemas que se han realizado en el planteamiento pasan a convertirse en una estructura lineal de palabras y frases creando así el texto. En esta fase el escritor tiene que utilizar numerosos conocimientos y dominar múltiples habilidades por lo que esto puede crear en ellos lo que algunos autores como De Beaugrande (1984) han denominado “sobrecarga cognitiva”. Se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las estrategias

que utiliza un escritor experto y uno aprendiz durante el proceso de escritura (Flower y Hayes, 1980; Stallard, 1974; Sommers, 1980).

Bereiter y Scardamalia (1987) distinguieron dos tipos de estrategias de producción de un texto relacionadas con la capacidad de utilizar el proceso de escritura como un instrumento de pensamiento. Por un lado están los escritores que durante el proceso van diciendo los conocimientos, enlazando una frase con otra teniendo en cuenta el tema de la tarea y la estructura del tipo de texto. El otro tipo de escritores son aquellos que elaboran los contenidos centrándose en la intención del texto y teniendo en cuenta las capacidades de los receptores así como el lenguaje que están utilizando. A este proceso se le llama transformación de los conocimientos (Camps, 1990).

Por tanto, es imposible separar la acción de escribir el texto con la de revisar y replanificar lo que vamos redactando.

### *1.2.3. Revisión*

La descripción más común de la revisión es la relectura y edición del texto una vez acabado. Autores como Hayes y Flower (1980) o Murray (1978) descubrieron que el proceso de revisión es mucho más complejo y no se realiza únicamente al acabar el texto. La necesidad de revisar se desencadena debido a que se va evaluando lo que se está escribiendo, comparándolo con la representación que se había elaborado en la planificación.

Diferentes autores como Bridwell (1980), Bartlett (1982), Scardamalia y Bereiter (1985) o Matsushashi (1987) han investigado qué y cómo revisan los escritores, diferenciando que los expertos prestan más atención a aspectos más específicos como contenido, estructuración del texto, etc. y los aprendices suelen revisar exclusivamente aspectos superficiales como la ortografía, la gramática o el léxico.

Este subproceso es el que resulta más difícil para los escritores aprendices ya que suelen confundirlo con la corrección final del texto y porque

son necesarios unos metaconocimientos que algunos de ellos no tienen o los acaban de aprender (Camps, 1990).

### **1.3. Aprendizaje de la escritura**

Las dificultades que encuentra el alumnado relacionadas con la escritura han sido un objeto de investigación durante bastantes años, especialmente en América. Por ello, se han analizado desde diferentes perspectivas los procesos de la escritura. Estas dificultades no solo se presentan en los alumnos de primaria, también los encontramos en alumnos de secundaria e incluso universitarios (Camps, 1990). Según Sommers (1980) (citado en Camps, 1990) estas dificultades se manifiestan en que los textos no son de la calidad que se esperaba y, cuando se corrigen los errores de las producciones, hay pocas evidencias de que esa corrección mejore la competencia escrita de los alumnos.

En estas investigaciones se ha intentado identificar cuáles son los recursos didácticos más útiles para la enseñanza de la escritura. Las diferentes propuestas que se han ido desarrollando para su enseñanza pueden clasificarse en dos enfoques complementarios: la enseñanza explícita y la práctica “andamiada” (Madeira, 2015).

El primer enfoque está basado en la enseñanza explícita y sistemática de los diferentes conocimientos y las estrategias de escritura. Según Graham y Perin (2007) (citados en Madeira, 2015), esta perspectiva recoge los siguientes métodos:

- Enseñanza tradicional de conocimientos gramaticales.
- Métodos basados en combinar palabras y frases en oraciones más complejas y párrafos.
- Enseñanza de conocimientos acerca de las características y estructura de diferentes géneros, subgéneros y textos.
- Enseñanza de meta-estrategias de planificación, edición o textualización y revisión y estrategias específicas.



Como nos indica Madeira (2015), dentro del segundo enfoque encontramos todas aquellas propuestas que no realizan una enseñanza explícita y sistemática. Se centran en darle más importancia a las prácticas de escritura utilizando el “andamiaje” o apoyo educativo que se necesite. Estos métodos son:

- Proyectos y tareas de escritura con objetivos específicos.
- Guías de escritura, tecnologías o demás apoyos externos a los procesos de planificación-textualización y/o revisión-edición del texto.
- Escritura colaborativa y ayuda entre iguales centrada en los procesos de planificación, edición y/o revisión de textos.
- Otros métodos como el estudio e imitación de modelos de escritura de diferentes géneros.

Este enfoque no está basado únicamente en que los alumnos escriban a menudo, ya que la práctica es necesaria pero no suficiente. En los estudios que realizaron Graham et al. (2012) analizando estos métodos, se dieron cuenta de que los/as alumnos/as no obtuvieron una gran mejora en su capacidad escritora. Por esto, es importante escribir pero no de cualquier forma; las tareas de escritura tienen que tener un sentido para que los alumnos puedan obtener un mayor aprendizaje (Madeira, 2015).

Como ya hemos dicho, la enseñanza de la redacción es un aspecto de especial importancia y preocupación en nuestro país, por lo que sería fundamental organizarla. Se ha hecho una revisión de los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza de la escritura y, después de numerosas investigaciones, Camps (1990) cita algunas ideas fundamentales:

- El docente tiene que prestar especial atención al proceso de escritura y no únicamente a la corrección final, destacando la planificación y revisión del texto.

- La importancia de la expresión oral entre los compañeros o con el docente durante la redacción
- La necesidad de realizar tareas con un contexto real en el que puedan identificar la situación comunicativa.
- Conviene dar importancia a conocimientos relacionados con la situación discursiva y con el texto en conjunto. Son insuficientes los conocimientos gramaticales referidos a la frase.

Milian y Camps (2000) han aplicado el modelo de las secuencias didácticas basado en el proceso de escritura y en el control del escritor que propone Bronckart (2007). Según este modelo hay cuatro principios en los que se basan las situaciones de aprendizaje de la escritura: los objetivos específicos tienen que estar relacionados con el género discursivo con el que se va a trabajar, las tareas tienen que tener un contexto real, el proceso de redacción debe generar situaciones interactivas entre el alumnado y el alumnado con el profesor y, por último, prestar atención a las características del género discursivo con el que estén trabajando.

La tarea final elegida en estas secuencias tiene que ser motivante para el alumnado para que así se comprometan con ella. Se deben marcar unos objetivos específicos relacionados con la tarea que van a tener que relacionar y, en torno a ellos, guiaremos el proceso de escritura. La evaluación se realiza durante todo el proceso, dejando claros al alumnado los criterios que se van a evaluar. En la fase evaluativa encontramos dos finalidades relacionadas con los objetivos comunicativos: el texto se enviará a una revista, periódico o se hará público; y, por otro lado, los objetivos de aprendizaje se realizarán mediante tests, cuestionarios, etc. De esta forma el alumnado es consciente de lo que ha realizado y aprendido (Milian y Camps, 2000).

Una propuesta didáctica debe tener en cuenta estos elementos que hemos mencionado anteriormente. Como vemos en Milian y Camps (2000), las secuencias didácticas tienen que favorecer las interacciones entre el alumnado entre sí y con el profesor, haciendo que el lenguaje sea objeto e instrumento de aprendizaje al mismo tiempo. Esta actividad metalingüística ha sido destacada

y estudiada por aquellos que realizan análisis acerca de la expresión oral durante la producción escrita de un texto.

En el modelo de enseñanza-aprendizaje de la escritura de las investigaciones que han realizado Milian y Camps (2000) hay dos elementos principales. El primero de ellos es que la única forma de aprender a escribir es escribiendo, por lo que la escritura es la meta y el instrumento para aprender a escribir. Por otro lado, encontramos que la escritura es esencial en la educación tanto en el área de lengua como en el resto de áreas curriculares.

#### **1.4. Escritura colaborativa**

##### *1.4.1. Aprendizaje colaborativo*

Como vemos en Madeira (2015), los principales antecedentes del aprendizaje cooperativo son la dinámica de grupos (Lewin, 1935) y la interdependencia social (Deutsch, 1949). Este modelo es una alternativa a la enseñanza tradicional.

El aprendizaje cooperativo busca la autorregulación y la implicación activa del alumnado mediante la indagación, el aprendizaje autónomo y la ayuda entre iguales. Es un aprendizaje en el que el alumno trabaja de manera autónoma pero con la ayuda y la guía del docente. La tarea del docente en este modelo es crear las parejas o los grupos de trabajo y evaluar el proceso y el resultado con la participación de los estudiantes (Blázquez y Marín, 2003) (citados en Madeira, 2015).

Debemos distinguir tres conceptos relacionados con el aprendizaje colaborativo que, aunque parezca que tienen un significado muy semejante, no son equivalentes. Estos conceptos son: trabajo en grupo, trabajo colaborativo y trabajo cooperativo. En el primero, los alumnos interactúan entre ellos pero no nos asegura que colaboren. En cambio, en el trabajo colaborativo son necesarias otras acciones como la revisión conjunta del trabajo, el hecho de que todos aporten ideas y el resto las respeten, ayudarse entre los compañeros, etc. además de la interacción. Por último, para que una actividad

sea cooperativa es necesario todo lo anterior más una interdependencia positiva de los miembros del grupo. Es decir, que cada miembro sea consciente de que solo podrá alcanzar los objetivos propuestos si el resto de sus compañeros los alcanzan (Johnson y Johnson, 1989) (citados en Madeira, 2015).

#### *1.4.2 Escritura por parejas*

Una manera de poner en práctica el aprendizaje cooperativo es mediante las tutorías entre iguales. Encontramos dos tipos de tutorías, la tutoría fija o la recíproca. Lo que las diferencia es que en la fija uno de los alumnos es el encargado de ayudar siempre al otro, por lo que intentamos crear parejas con diferentes niveles. En cambio, en la recíproca las parejas o grupos son más homogéneos para poder intercambiar los roles de tutor y tutorado. Esta última se utiliza en tareas más abiertas que la anterior, como por ejemplo la composición de un texto (Durán y Monereo, 2005) (citados en Madeira, 2015).

El autor Topping (1998) diseñó uno de los métodos de escritura entre pares más reconocidos basado en la interacción social y la reflexión metacognitiva. Yarrow y Topping (2001) realizaron varios estudios para ver la efectividad de este método y los resultados confirmaron que los alumnos que habían trabajado con este método realizaron mejores textos que los que lo habían hecho de manera individual (Madeira, 2015).

Además, se ha demostrado que el hecho de que se corrijan unos compañeros a otros mejora los resultados. Montanero et al. (2013) (citado en Madeira, 2015) llama a esta estrategia coevaluación interactiva con rúbrica. Los alumnos evalúan trabajos de sus compañeros y les proporcionan sugerencias para mejorarlos, con la posibilidad de cambiarlos para volver a ser evaluados.

Uno de los aspectos negativos de esta estrategia es el hecho de que en algunas ocasiones los alumnos corrigen únicamente aspectos de ortografía y gramática y no prestan atención al contenido de los textos (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés y Garnier, 2002) (citados en Madeira, 2015). Por ello,

es aconsejable utilizar estrategias de entrenamiento con los alumnos para que aprendan (Berg, 1999; Hu, 2005; Lam, 2010; Min, 2006; Paulus, 1999; Stanley, 1992; Zhu, 1995) (citados en Madeira, 2015).

Últimamente ha habido numerosos estudios acerca de los beneficios que aporta la revisión por pares. Los resultados de estos estudios confirman que es una actividad positiva para el alumnado ya que este mejora su competencia escritora y realiza textos de más calidad. (Berg, 1999; Hu, 2005; Min, 2006; Paulus, 1999; Stanley, 1992) (citados por Madeira, 2015). En relación a esto, Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2017) afirman que cuando el alumnado trabaja de manera colaborativa con sus compañeros/as, elaboran mejores textos finales que cuando realizan textos de manera individual, especialmente por el vocabulario que utilizan (Yarrow y Topping, 2001).

Como vemos en el texto de Madeira (2015), para Barbeiro y Pereira (2007) esta técnica es especialmente útil cuando juntamos a dos alumnos con diferentes niveles, ya que el que presenta más dificultades puede fijarse en la manera en la que su compañero soluciona los problemas.

Tanto Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2017) como otros autores, han investigado acerca de la relación entre la comunicación oral y la composición escrita. Estos autores han visto que el hecho de trabajar la interacción oral y la expresión escrita de manera conjunta mediante el aprendizaje estratégico de la creación de textos puede ayudar a que el alumnado adquiera habilidades para componer textos individualmente de una mayor calidad. Una buena manera para que el alumnado adquiera estrategias de aprendizaje relacionadas con la escritura es el hecho de formar grupos de trabajo en los que se pongan en común las distintas estrategias de composición de cada integrante con el fin de una reflexión tanto individual como grupal (Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla 2017).

Estos mismos autores afirman que la escritura colaborativa implica una producción común que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, lo cual favorece la decisión de qué, cómo y cuándo aplicar cada estrategia en un texto. Este aspecto puede ayudar a que el alumnado mejore individualmente en el proceso de escritura en las diferentes situaciones comunicativas (Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2017). Gracias a la habilidad de dialogar acerca de un texto, surgen interacciones y se comparten las estrategias individuales de cada integrante del grupo, consiguiendo un aprendizaje mayor (Agustí, Ballart y García, 2014; Gutiérrez, 2016).

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas de investigación que se plantean en este trabajo son las siguientes:

1. ¿El alumnado lleva a cabo los procesos de planificación previa, textualización y revisión posterior en una tarea de escritura en parejas?
  - 1.1 ¿Cuánto tiempo dedica el alumnado a cada uno de estos procesos a lo largo de la tarea?
2. ¿En qué operaciones de escritura se centra el alumnado antes, durante y después de escribir el texto?
3. ¿A qué aspectos presta más atención el alumnado en una tarea de escritura en parejas?

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Participantes**

El estudio realizado analiza las interacciones de 4 parejas de estudiantes de 5º de Primaria (10-11 años) de un centro público de Pamplona. Los emparejamientos los realizó la docente siguiendo sus propios criterios.

Las 4 parejas que se han analizado se han elegido al azar del total de 11 parejas que componían el grupo-clase. De estas 4 parejas, 3 de ellas las

componían un niño y una niña, y la pareja restante estaba formada por dos chicas. La pareja formada por dos chicas es la pareja número 5. Por tanto, las parejas 2, 7 y 12 son mixtas.

### **3.2. Instrumentos de investigación**

Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron grabadoras de audio para registrar las interacciones orales que se producían durante la tarea. Después, estas grabaciones se transcribieron para facilitar su posterior análisis.

Se recogieron tanto los borradores como los textos definitivos producidos por el alumnado. La tarea de escritura consistía en que el alumnado escribiera un texto sobre los trabajos en grupo con el fin de aportar información a un equipo de investigadoras de la universidad interesadas en conocer la opinión que el alumnado de primaria tiene sobre esta forma de trabajo. Para ello, se les pidió que escribieran qué tipos de trabajo habían realizado, cómo se habían llevado a cabo, cuáles eran las ventajas e inconvenientes de trabajar en grupo y si recomendarían a otras personas trabajar de esta manera. En las instrucciones de la tarea se les indicaba que pensaran las ideas antes de escribir y las escribieran antes en un papel en sucio.

### **3.3. Procedimiento y análisis**

La tarea de escritura se planteó en una de las sesiones de Lengua Castellana. En ella, se encontraban presentes las investigadoras de la UPNA y la docente del grupo, a quienes el alumnado podía consultar sus dudas.

Tras la recogida de datos, se seleccionaron 4 parejas al azar y se transcribieron sus interacciones. Las transcripciones se analizaron delimitando episodios y codificándolos. Los llamados "episodios" (Swain y Lapkin, 1998; Storch, 2005) son fragmentos de interacción en los que el alumnado se centra en una operación o un aspecto de la escritura. Los distintos códigos que se utilizaron para identificar los episodios son los que aparecen en las siguientes

tablas acompañados de un ejemplo de cada uno de ellos extraídos de las transcripciones.

Como se puede ver en la tabla 1, los distintos códigos que se han utilizado referidos a operaciones de planificación son: contenido, organización y establecimiento de objetivos. Estos códigos se han utilizado para identificar episodios tanto en la planificación como a lo largo de toda la producción textual.

**Tabla 1.** Operaciones de planificación

| CÓDIGOS                      |                     | EJEMPLOS  |
|------------------------------|---------------------|---|
| Contenido                    | Generación de ideas | <p>Ejemplo 1.</p> <p>Alumna 1: Venga a ver, ¿qué más? Emm lo de naturales...</p> <p>Alumno 2: ¿Qué eran...? ¿qué hicimos en naturales?</p> <p>Alumna 1: Lo de inglés de los... de los insectos.</p> <p>Alumno 2: Es verdad, lo de los insectos de la...</p> <p>(Pareja 2)</p>   |
|                              | Repetición de ideas | <p>Ejemplo 2.</p> <p>Alumna 2: A ver. Lo importante es: que hicimos un trabajo sobre la Paz. De Inglés de insectos... Y que las ventajas son...</p> <p>Alumno 1: Son que merece la pena porque ayudas y luego te ayudan los demás a ti.</p> <p>(Pareja 12)</p>  |
| Organización                 |                     | <p>Ejemplo 3.</p> <p>Alumno 2: Vale, ya está. ¿Pongo otra?</p> <p>Alumna 1: No, ahora tienes que poner las ventajas.</p> <p>Alumno 2: Vale.</p> <p>Alumna 1: No, ahí no. Ponlas aquí para que no quede tanto espacio aquí, ¿vale?</p> <p>Alumno 2: Vale.</p> <p>Alumna 1: Y luego aquí podemos poner un dibujo.</p> <p>Alumno 2: Eso.</p> <p>(Pareja 2)</p> |
| Establecimiento de objetivos |                     | <p>Ejemplo 4.</p> <p>Alumna 2: A ver. Vamos tenemos que hablar sobre los trabajos en grupo.</p> <p>Alumno 1: Sobre los trabajos que hacemos en clase.</p> <p>(Pareja 12)</p>  |



Como se observa en la tabla, el código de contenido está dividido en dos. Por un lado, tenemos la generación de ideas y, por otro, la repetición de ideas. La generación de ideas nuevas son aquellos episodios en los que el alumnado se centra en pensar y discutir las ideas para el texto aportando nuevo contenido a éste. Por su parte, la repetición de ideas son aquellas que ya ha mencionado el alumnado y las está repitiendo para recordarlas y escribirlas en el texto.

Después, encontramos el código de organización, que son aquellos episodios en los que el alumnado piensa y discute sobre cómo ordenar las ideas para el texto, qué va a ir primero, qué va a ir después, las partes que va a tener, etc.

El último código que encontramos en esta tabla es el de establecimiento de objetivos. En estos episodios el alumnado se centra en el para qué del texto, sobre qué debe tratar, la audiencia a quien va dirigido el texto, etc.

El siguiente código hace referencia a operaciones relacionadas con la revisión del texto, como es la lectura de este. Estos episodios ocurren cuando el alumnado está leyendo en voz alta el texto para comprobar o revisar lo que han escrito. Pueden ocurrir tanto en la revisión posterior como a lo largo de toda la producción.

**Tabla 2.** Operaciones de revisión

| <b>CÓDIGO</b>                | <b>EJEMPLO</b>   |
|------------------------------|--|
| Lectura del texto (revisión) | Ejemplo 5.<br>Alumna 2: Y ya está. Porque hemos trabajado... Hemos puesto qué tipos de trabajo hacéis en clase, cómo se llevan a cabo estos trabajos, cuáles son las ventajas e inconvenientes que creéis que tiene trabajar en grupo, si recomendaríamos esta forma de trabajar.<br>(Pareja 12) |

Los códigos que aparecen en la siguiente tabla hacen referencia a otras operaciones distintas que se han encontrado en las interacciones del

alumnado: aquellas que tienen que ver con aspectos lingüísticos, con aspectos estéticos, y con la gestión de la tarea.

**Tabla 3.** Otras operaciones

| <b>CÓDIGOS</b>        |                     | <b>EJEMPLOS</b>  |
|-----------------------|---------------------|--|
| Aspectos lingüísticos |                     | <p>Ejemplo 6.</p> <p>Alumno 2: Inconvenientes, ¿es con b o con v?</p> <p>Alumna 1: A ver... inconvenientes...</p> <p>Alumno 2: Es con...</p> <p>Alumna 1: ¡V!</p> <p>Alumno 2: Con b.</p> <p>Alumna 1: Es con v, mira.</p> <p>Alumno 2: Ah sí es con b, es... con v. Vale a ver.</p> <p>(Pareja 2)</p> |
| Aspectos estéticos    |                     | <p>Ejemplo 7.</p> <p>Alumna 1: ¿Lo pasamos en boli o...?</p> <p>Alumna 2: Boli. Boli, boli, boli. En grupos. Tienes muy bonita letra.</p> <p>(Pareja 5)</p>  |
| Gestión de la tarea   | Gestión de roles    | <p>Ejemplo 8.</p> <p>Alumno 1: Yo escribo las ventajas de trabajar en grupo y tú los inconvenientes.</p> <p>Alumna 2: Vale.</p> <p>(Pareja 12)</p>   |
|                       | Gestión del tiempo  | <p>Ejemplo 9.</p> <p>Alumna 2: Mira, ahí pone los... los minutos que vamos.</p> <p>Alumno 1: A ver. Y ya está, ¿no? Ahora pasamos a lo de sociales y naturales.</p> <p>(Pareja 7)</p>  |
|                       | Gestión del espacio | <p>Ejemplo 10.</p> <p>Alumno 1: ¡Joé! Nos hemos quedado sin espacio para poner lo malo.</p> <p>Alumna 2: ¿Ponemos aquí abajo?</p> <p>Alumno 1: Sí sí, así mejor.</p> <p>(Pareja 7)</p>   |

Los episodios codificados como episodios referidos a aspectos lingüísticos son aquellos en los que el alumnado se centra en la lengua que está usando al escribir (vocabulario, construcción de frases, ortografía,

puntuación...). En los episodios codificados como referidos a los aspectos estéticos, el alumnado habla de aspectos como colores, subrayado, tipo de letra, dibujos, etc. El código de gestión de la tarea se ha utilizado para aquellos episodios en los que el alumnado organiza su tarea. A su vez, este código está dividido en tres diferentes, que son:

- Gestión de roles: se reparten la tarea diciendo quién va a escribir en cada momento o qué va a realizar cada uno.
- Gestión del tiempo: hacen alusión al tiempo que les queda.
- Gestión del espacio: deciden dónde deben escribir, cómo distribuir el texto en el espacio que tienen.

Por último, se ha utilizado el código “no referido a la tarea” para aquellos episodios en los que el alumnado mantiene una conversación ajena al texto.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Análisis de los procesos de planificación previa, textualización y revisión posterior

En relación a la primera pregunta de investigación, que es si el alumnado lleva a cabo los procesos de planificación previa, textualización y revisión posterior en una tarea de escritura en parejas, nuestros datos muestran que dos de las parejas (Pareja 5 y Pareja 12) sí llevan a cabo todos los procesos de planificación previa, textualización y revisión (véase Tabla 4). Sin embargo, las parejas 2 y 7 realizan la planificación previa y la textualización pero no revisan el texto después de escribirlo.

**Tabla 4.** Tiempo dedicado por cada pareja a cada proceso de escritura

|                      | Pareja 2 | Porcentaje | Pareja 5 | Porcentaje | Pareja 7 | Porcentaje | Pareja 12 | Porcentaje | Totales | Porcentaje |
|----------------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|---------|------------|
| Planificación previa | 0:09:38  | 40,56%     | 0:09:11  | 45,09%     | 0:22:03  | 56,85%     | 0:07:13   | 32,78%     | 0:48:05 | 45,83%     |
| Textualización       | 0:14:07  | 59,44%     | 0:04:41  | 23,00%     | 0:16:44  | 43,15%     | 0:11:56   | 54,20%     | 0:47:28 | 45,24%     |
| Revisión posterior   | 0:00:00  | 0,00%      | 0:06:30  | 31,91%     | 0:00:00  | 0,00%      | 0:02:52   | 13,02%     | 0:09:22 | 8,93%      |
| Totales              | 0:23:45  | 100,00%    | 0:20:22  | 100,00%    | 0:38:47  | 100,00%    | 0:22:01   | 100,00%    | 1:44:55 | 100,00%    |

Con respecto al tiempo que el alumnado dedica a cada uno de estos procesos en la tarea, voy a comentar primero los datos totales de las cuatro parejas y después comentaré cada pareja de forma individual.

En cuanto a los tiempos totales de las cuatro parejas, en la tabla podemos observar que el alumnado dedica la mayor parte del tiempo de la tarea a la planificación previa. La planificación ha salido en primer lugar con muy poca diferencia de la textualización, siendo ambas representadas con un porcentaje muy similar. La primera representa un 45,38% del tiempo total que el alumnado dedica a la tarea, y la segunda, un 45,24%. Por tanto, podemos decir que el proceso al que menos tiempo le dedica el alumnado es la revisión posterior del texto ya que ha salido un 8,93% y, además, dos de las parejas ni siquiera la han realizado.

Como podemos observar en la tabla, la pareja 2 ha tardado 23'45" en realizar la tarea, de los cuales ha dedicado su mayor parte a la textualización. Exactamente ha dedicado 14'07" a esta, que representa el 59,44% del total y 9'38" a la planificación, representando el 40,56% del total. Como ya he mencionado anteriormente, esta pareja no revisa su texto por lo que el tiempo se divide únicamente en planificación previa y textualización.

Después, tenemos a la pareja 7 que, al igual que la pareja 2, solo ha realizado los procesos de planificación previa y textualización. Esta pareja ha tardado 38'47" en realizar la tarea, de los cuales 22.03 se ha dedicado a la planificación. Los 16'44" restantes son los que ha durado la textualización del texto. Por tanto, la planificación representa un 56,85% y la textualización un 43,15%.

Por su parte, la pareja 5 ha tardado 20'22" minutos en realizar la tarea. En este caso, han dedicado la mayor parte del tiempo a la planificación, tardando 9'11" que representa el 45.09% del total. El proceso al que menos tiempo han dedicado es la textualización, la cual ha durado 4'41" y corresponde al 23,00% del tiempo. Por último, encontramos la revisión que ha durado 6'30", lo que supone el 31,91% del total.

La última pareja que aparece en la tabla es la pareja 12. Ésta ha tardado 22'01" en hacer la tarea. Han dedicado la mayor parte de su tiempo a la textualización, la cual refleja el 54,20% del total durando 11'56". El proceso al que menos tiempo se le ha dedicado es a la revisión, que les ha llevado 2'52", es decir, el 13,02% del total. Los 7'13" restantes son los que la pareja ha dedicado a la planificación, que representa un 32,78%.

#### **4.2. Análisis de las operaciones realizadas antes, durante y después de la escritura**

En relación a la segunda pregunta de investigación, es decir, cuáles son las operaciones de escritura en las que se centra el alumnado antes, durante y después de escribir el texto, nuestros datos muestran que el alumnado se ha centrado en diferentes operaciones de escritura dependiendo del momento de la tarea en el que se encontrara. En las siguientes tablas se presentan las operaciones en las que se ha centrado cada pareja en cada momento (planificación previa, textualización y revisión posterior). En la Tabla 5 encontramos las operaciones de escritura llevadas a cabo durante la planificación previa, en la Tabla 6 las operaciones durante la textualización y en la Tabla 7 durante la revisión posterior.

##### *4.2.1. Planificación previa*

Los datos totales de episodios que han tenido lugar durante la planificación previa muestran que el alumnado presta la mayor atención en este proceso a la generación de ideas, que representa un 40,57% del total de los episodios de las cuatro parejas, con 43 episodios de 106. La segunda operación con más porcentaje es la gestión del tiempo con un 13,21% (14 episodios de los 106 totales). Después, algunas operaciones a las que también han prestado atención pero en menor medida son la organización y el establecimiento de objetivos con un 7,55% respectivamente. Como hemos visto anteriormente en la Tabla 1 de la metodología, las operaciones que hacen referencia a la planificación son la generación y repetición de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos. Por tanto, durante la

planificación previa, el alumnado ha dedicado más de la mitad del tiempo a operaciones relacionadas con esta, más concretamente, un 55,67% que es la suma de la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos.

A continuación vamos a ver algunos ejemplos de las operaciones propias de la planificación que han sido extraídos de las transcripciones de las cuatro parejas.

En relación a la generación de ideas, en los ejemplos 11 y 12 podemos ver cómo el alumnado se ha centrado en pensar y discutir con su compañero o compañera acerca del contenido que querían incluir en su texto.

Ejemplo 11.

Alumna 1: Emm... Sobre el aluminio, ¿qué hicimos? Sobre el aluminio y yo creo sobre... Y ya no más.

Alumna 2: Yo creo que hay más eh. ¿No hicimos otro trab...?

Alumna 1: Sí. Sobre buscar en los ordenadores de los... ¿Te acuerdas que nos dio una ficha Lucía para buscar?

Alumna 2: Ya. Sí, sí. Con... Y... Sobre el kahoot, ¿no?

Alumna 1: Ah sí. Sí, también lo hicimos.

Alumna 2: El kahoot también cuenta. Eso. El kahoot. Y sobre...

(Pareja 5)

Ejemplo 12.

Alumna 2: Sí. ¿Qué podemos poner más? ¿Qué ventajas hay de trabajar en grupo?

Alumno 1: Pues... Yo creo que nos merece la pena porque...

Alumna 2: Porque... ayudas y te ayudan.

Alumno 1: Eso. Por eso nuestra profesora nos tendría que poner más trabajos en grupo.

(Pareja 12)

Después, como ya hemos visto, encontramos también episodios dedicados a la organización del texto. En estos episodios el alumnado se ha centrado en decidir cómo van a recoger las ideas en el texto o en qué orden van a redactar cada apartado, como podemos ver en los ejemplos 13 y 14.

#### Ejemplo 13.

Alumno 1: De inglés... los insectos. Bueno, estas dos cosas, lo del papel de aluminio y los insectos lo podemos recoger en Inglés.

Alumna 2: Vale.

Alumno 1: Pues eso que el papel de aluminio y lo de los insectos lo recogemos en Inglés y hacemos todo. Yo por más corto eh.

(Pareja 7)

#### Ejemplo 14.

Alumna 2: ¿Segura? ¿Sabías todo? ... Venga, vamos a seguir. Pues, pon. Ahora podemos poner ventajas.

Alumna 1: Vale.

Alumna 2: Y después... Inconvenientes. Y luego...

(Pareja 5)

La última operación propia de la planificación es el establecimiento de objetivos. Como vemos en los ejemplos 15 y 16, en estos episodios el alumnado se ha centrado en pensar sobre qué tiene que tratar el texto. Además de estos ejemplos, también hemos encontrado episodios en los que el alumnado piensa en la audiencia a la que va dirigido su texto, como se puede ver en el ejemplo 17.

#### Ejemplo 15.

Alumna 1: Pues los trabajos que hacemos siempre... Venga a ver escribe.

Alumno 2: A ver, de qué vamos a... sobre qué va a... ¿sobre qué va a tratar el texto?

Alumna 1: Sobre los trabajos que hacemos en clase.

Alumno 2: Por ejemplo, pues...

(Pareja 2)

Ejemplo 16.

Alumna 2: A ver. Vamos tenemos que hablar sobre los trabajos en grupo.

Alumno 1: Sobre los trabajos que hacemos en clase.

(Pareja 12)

Ejemplo 17.

Alumno 2: A ver por ejemplo, ¿qué hacem...? Por ejemplo, ¿vamos a decir algo? Que a los de la Universidad de Navarra les guste...

Alumna 1: Sí, es verdad.

Alumno 2: A ver, por ejemplo, pues...

Alumna 1: Yo creo que les va a gustar que pongamos algo bonito.

Alumno 2: Ya... Como a todos.

Las cuatro operaciones a las que menos atención ha dedicado el alumnado son la lectura del texto con 0% ya que en la planificación previa todavía no han empezado a escribir el texto, la repetición de ideas con 1,89% puesto que en este proceso la mayor parte de las ideas son nuevas, y la gestión del espacio y los aspectos estéticos con 2,83% debido a que el texto todavía no está escrito.

**Tabla 5.** Operaciones de escritura llevadas a cabo por cada pareja durante la planificación previa

|   | Planificación previa |          |          |           |       |            |
|---|----------------------|----------|----------|-----------|-------|------------|
|   | Pareja 2             | Pareja 5 | Pareja 7 | Pareja 12 | Total | Porcentaje |
| Generación de ideas                     | 11                   | 12       | 14       | 6         | 43    | 40,57%     |
| Ideas repetidas                         | 0                    | 1        | 0        | 1         | 2     | 1,89%      |
| Organización                            | 0                    | 2        | 6        | 0         | 8     | 7,55%      |
| Establecimiento de objetivos            | 7                    | 0        | 0        | 1         | 8     | 7,55%      |
| Aspectos lingüísticos                   | 0                    | 7        | 0        | 0         | 7     | 6,60%      |
| Aspectos estéticos                      | 0                    | 1        | 2        | 0         | 3     | 2,83%      |
| Gestión de la tarea: gestión de roles   | 2                    | 1        | 3        | 0         | 6     | 5,66%      |
| Gestión de la tarea: gestión del tiempo | 5                    | 3        | 4        | 2         | 14    | 13,21%     |



|  |    |    |    |    |     |         |
|--|----|----|----|----|-----|---------|
| Gestión de la tarea: gestión del espacio | 1  | 1  | 1  | 0  | 3   | 2,83%   |
| Lectura del texto (revisión)             | 0  | 0  | 0  | 0  | 0   | 0,00%   |
| No referidos a la tarea                  | 7  | 3  | 2  | 0  | 12  | 11,32%  |
| Totales                                  | 33 | 31 | 32 | 10 | 106 | 100,00% |

Como vemos en la tabla, la pareja 2 presta mayor atención en este momento de la tarea a la generación de ideas. Dedican a esta operación 11 episodios de los 33 que son en total. Después, las siguientes operaciones que más abundan son el establecimiento de objetivos y los episodios no referidos a la tarea, encontrando 7 episodios en ambos casos. Por tanto, esta pareja dedica más de la mitad de los episodios a operaciones relacionadas con la planificación previa. En total dedican 18 episodios de los 33 totales que son la suma de los episodios de generación de ideas y los de establecimiento de objetivos. Otras operaciones en las que se centra esta pareja con menor atención son la gestión del tiempo con 5 episodios, la gestión de roles con 2 y la gestión del espacio con 1.

La pareja 5 presta su mayor atención a la generación de ideas también, dedicándole 12 episodios de 31. La siguiente operación con más episodios son los aspectos lingüísticos con 7 episodios y otras operaciones que han presentado algún episodio son la gestión del tiempo y no referidos a la tarea con 3 episodios, la organización con 2 y aspectos estéticos, ideas repetidas y gestión del espacio con un único episodio. En este caso, han dedicado 12 episodios de los 31 totales a operaciones relacionadas con la planificación previa, que son la suma de generación de ideas, organización y repetición de ideas. Es la única pareja que ha dedicado menos de la mitad de los episodios a operaciones relacionadas con la planificación durante la planificación previa. Por otro lado, han prestado especial atención a aspectos lingüísticos que no suele ser lo más habitual en este proceso de la tarea.

A su vez, en la pareja 7 la operación de escritura más destacada también es la generación de ideas. Encontramos 14 de los 32 episodios totales dedicados a esta operación. La siguiente operación con más episodios es la de organización, con 6 episodios. Por tanto, con la suma de la generación de

ideas y la organización obtenemos que esta pareja ha dedicado durante la planificación previa 20 episodios de los 32 totales a operaciones relacionadas con la planificación. Después, encontramos algunas otras operaciones a las que han prestado menor atención ya que no son tan típicas de esta fase, como son gestión del tiempo con 4 episodios, gestión de roles con 3, aspectos estéticos y no referidos a la tarea con 2 y gestión del espacio con 1.

La pareja 12, al igual que las otras tres parejas, ha prestado mayor atención a la generación de ideas con 6 episodios de los 10 totales. La siguiente operación con más episodios es la gestión del tiempo con 2 episodios y, por último, encontramos ideas repetidas y establecimiento de objetivos con un único episodio. De estas cuatro operaciones, tres de ellas están relacionadas con la planificación. Estas operaciones son generación de ideas, ideas repetidas y establecimiento de objetivos que suman 8 episodios de los 10 que hay en total, por lo que han dedicado casi toda la planificación previa a operaciones relacionadas con la planificación.

#### 4.2.2. Textualización

En cuanto a las operaciones en las que se centra el alumnado durante la escritura del texto, es decir, en la textualización, los resultados muestran que el alumnado presta mayor atención a los aspectos lingüísticos y al contenido del texto (repetición de ideas mencionadas en la planificación), teniendo ambos casi el mismo número de episodios y unos porcentajes muy similares. Los episodios referidos a aspectos lingüísticos son los más numerosos con un 25,93% (35 episodios) del total.

**Tabla 6.** Operaciones de escritura llevadas a cabo por cada pareja durante la textualización

|                              | Textualización |          |          |           |       |            |
|------------------------------|----------------|----------|----------|-----------|-------|------------|
|                              | Pareja 2       | Pareja 5 | Pareja 7 | Pareja 12 | Total | Porcentaje |
| Generación de ideas          | 2              | 0        | 2        | 2         | 6     | 4,44%      |
| Ideas repetidas              | 10             | 6        | 10       | 8         | 34    | 25,19%     |
| Organización                 | 4              | 3        | 3        | 3         | 13    | 9,63%      |
| Establecimiento de objetivos | 1              | 0        | 0        | 0         | 1     | 0,74%      |
| Aspectos lingüísticos        | 2              | 8        | 20       | 5         | 35    | 25,93%     |
| Aspectos estéticos           | 3              | 3        | 1        | 0         | 7     | 5,19%      |

|  |    |    |    |    |     |         |
|--|----|----|----|----|-----|---------|
| Gestión de la tarea: gestión de roles    | 2  | 3  | 0  | 2  | 7   | 5,19%   |
| Gestión de la tarea: gestión del tiempo  | 10 | 2  | 3  | 1  | 16  | 11,85%  |
| Gestión de la tarea: gestión del espacio | 0  | 0  | 1  | 0  | 1   | 0,74%   |
| Lectura del texto (revisión)             | 0  | 0  | 0  | 0  | 0   | 0,00%   |
| No referidos a la tarea                  | 9  | 0  | 3  | 3  | 15  | 11,11%  |
| Totales                                  | 43 | 25 | 43 | 24 | 135 | 100,00% |

Los aspectos concretos en los que se centra el alumnado son en mayor medida ortográficos ya que 15 de los 35 episodios totales de aspectos lingüísticos se han dedicado a este nivel lingüístico. Las principales dudas ortográficas que le han surgido al alumnado a la hora de escribir tienen que ver con el uso de b/v, g/j, h, y las tildes. A continuación, presento algunos ejemplos de estos episodios extraídos de las transcripciones:

#### Ejemplo 18.

Alumno 2: Inconvenientes, ¿es con b o con v?

Alumna 1: A ver... inconvenientes...

Alumno 2: Es con...

Alumna 1: ¡V!

Alumno 2: Con b.

Alumna 1: Es con v, mira.

Alumno 2: Ah sí es con b, es... con v. Vale a ver.

(Pareja 2)

#### Ejemplo 19.

Alumno 1: Hacer. Hache, con hache. Hacer, con hache. Hacer trabajos en grupo. Tra-ba-jos con be... y jota.

(Pareja 7)

#### Ejemplo 20.

Alumna 2: Últimos con tilde en la u.

(Pareja 12)

El alumnado se centra también de manera muy significativa en aspectos lingüísticos de puntuación, dedicando 13 de los 35 episodios totales a este

nivel lingüístico. Lo que más ha mencionado el alumnado relacionado con este nivel durante la escritura del texto han sido dudas o sugerencias a su compañero/a acerca de si tienen que escribir coma, punto, dos puntos, etc. Algunos ejemplos son los siguientes:

Ejemplo 21.

Alumna 2: Ordenadores. Coma. Sobre la Paz. Coma. Sobre el aluminio.  
(Pareja 5)

Ejemplo 22.

Alumno 1: Lo bueno. Dos puntos.  
(Pareja 7)

Ejemplo 23.

Alumno 1: Eso. Sí. Por eso. Punto.  
(Pareja 7)

Encontramos también 4 episodios en los que el alumnado ha centrado su atención en aspectos relacionados con el léxico. Las principales dudas que le han surgido al alumnado en este nivel han sido: cómo se llama algún signo o cómo se dice una palabra correctamente. Dos ejemplos de este tipo de episodios son:

Ejemplo 24.

Alumna 2: ¿Cómo le llamabas a esto?

Alumna 1: ¿Qué es eso?

Alumna 2: Paréntesis.

(Pareja 5)

Ejemplo 25.

Alumna 2: Inconveniencias. Inconveniencias. Inconvenientes, perdón.  
Inconvenientes.

(Pareja 5)

Para acabar con los aspectos lingüísticos, el alumnado ha dedicado también 3 episodios durante la textualización a aspectos morfológicos. Aquí se han centrado en cómo se escribe una palabra correctamente, qué tiempo verbal deben utilizar o la forma de incluir el género en una palabra. Los tres episodios de este tipo son:

Ejemplo 26.

Alumna 1: Enconvenientes.

Alumno 2: ¿En o in?

Alumna 1: In-con-venientes.

(Pareja 2)

Ejemplo 27.

Alumno 1: Entre todos. Entre todos. Todos barra. Así. Y después de la barrita, as. As.

Alumna 2: To-das.

(Pareja 7)

Por otro lado, el contenido del texto presenta un porcentaje de 25,19% con 34 episodios. La siguiente operación a la que más atención han prestado es la gestión del tiempo con 16 episodios y un 11,85% del total. Encontramos también 15 episodios no referidos a la tarea con que suponen el 11,11%. Por último, las tres operaciones a las que menos atención ha prestado el alumnado con porcentajes inferiores a un 1% son la lectura del texto con 0% y la gestión del espacio y establecimiento de objetivos con un 0,74%.

En este proceso, la pareja 2 ha prestado mayor atención al contenido del texto (repetición de ideas) y a la gestión del tiempo, presentando ambas operaciones 10 episodios de los 43 totales. Esta pareja ha producido también un total de 9 episodios no referidos a la tarea. Con menor representación encontramos los episodios de organización con 4 episodios, de aspectos estéticos con 3, de aspectos lingüísticos y de generación de ideas con 2, y, por último, un episodio referido al establecimiento de objetivos.

Como podemos ver en la tabla, la pareja 5 ha prestado mayor atención a los aspectos lingüísticos a la hora de escribir el texto. Encontramos 8 episodios de los 25 totales dedicados a esta operación. La siguiente operación con más episodios es el contenido del texto (repetición de ideas) con 6. Después, encontramos algunas operaciones que no han obtenido tanta atención como son la organización, los aspectos estéticos y la gestión de roles con 3 episodios y la gestión del tiempo con 2.

La pareja 7, al igual que la pareja 5, se ha centrado sobre todo en los aspectos lingüísticos, generando 20 episodios de este tipo de los 43 totales. La siguiente operación más destacada es el contenido del texto (repetición de ideas) al que le han dedicado 10 episodios. Otras operaciones que han aparecido en la textualización son la organización, la gestión del tiempo y no referidas a la tarea con 3 episodios cada uno, la generación de ideas nuevas con 2 y los aspectos estéticos y la gestión del espacio con un único episodio.

Por su parte, la pareja 12 ha coincidido con la pareja 2, prestando mayor atención al contenido del texto (repetición de ideas) con 8 episodios de los 24 totales. El siguiente aspecto al que más atención han prestado a la hora de escribir el texto es la lengua, con 5 episodios referidos a aspectos lingüísticos. Después, encontramos la organización y no referidos a la tarea con 3 episodios, gestión de roles y generación de ideas nuevas con 2, y gestión del tiempo con 1.

#### *4.2.3. Revisión posterior*

Finalmente, vamos a analizar las operaciones de escritura en las que se centra el alumnado después de escribir el texto, es decir, en la revisión posterior que, como ya hemos dicho, dos de las parejas no han realizado.

Con respecto a los datos totales de las operaciones a las que más atención presta el alumnado durante la revisión posterior, los resultados muestran que las dos operaciones principales son la lectura del texto y la gestión del tiempo. Ambas representan un 21,74% del total con 5 episodios

cada una. Las dos siguientes operaciones más destacadas son las no referidas a la tarea y la gestión de roles, con un 17,39% ambas y con 4 episodios cada una. Las dos operaciones que han aparecido en la revisión pero han sido menos destacadas son la generación de ideas nuevas con un 13,04% y los aspectos lingüísticos con un 8,70%. El alumnado no ha dedicado ni un solo episodio a ninguna de las operaciones restantes durante la revisión posterior del texto.

**Tabla 7.** Operaciones de escritura llevadas a cabo por cada pareja durante la revisión posterior

|  | Revisión |          |          |           |       |            |
|--|----------|----------|----------|-----------|-------|------------|
|  | Pareja 2 | Pareja 5 | Pareja 7 | Pareja 12 | Total | Porcentaje |
| Generación de ideas                      | 0        | 1        | 0        | 2         | 3     | 13,04%     |
| Ideas repetidas                          | 0        | 0        | 0        | 0         | 0     | 0,00%      |
| Organización                             | 0        | 0        | 0        | 0         | 0     | 0,00%      |
| Establecimiento de objetivos             | 0        | 0        | 0        | 0         | 0     | 0,00%      |
| Aspectos lingüísticos                    | 0        | 0        | 0        | 2         | 2     | 8,70%      |
| Aspectos estéticos                       | 0        | 0        | 0        | 0         | 0     | 0,00%      |
| Gestión de la tarea: gestión de roles    | 0        | 2        | 0        | 2         | 4     | 17,39%     |
| Gestión de la tarea: gestión del tiempo  | 0        | 3        | 0        | 2         | 5     | 21,74%     |
| Gestión de la tarea: gestión del espacio | 0        | 0        | 0        | 0         | 0     | 0,00%      |
| Lectura del texto (revisión)             | 0        | 2        | 0        | 3         | 5     | 21,74%     |
| No referidos a la tarea                  | 0        | 1        | 0        | 3         | 4     | 17,39%     |
| Totales                                  | 0        | 9        | 0        | 14        | 23    | 100,00%    |

Por un lado, la pareja 5 centra su atención durante la revisión en la gestión del tiempo, presentando 3 episodios de los 9 totales. Las siguientes operaciones con más episodios son la gestión de roles y la lectura del texto, con 2 episodios cada una. Esta pareja dedica también 1 episodio a generar ideas nuevas y en otro discute sobre aspectos no referidos a la tarea.

Por otro lado, la pareja 12 le dedica más atención a la lectura del texto y a hablar de aspectos no referidos a la tarea, con 3 episodios cada uno de los 14 totales. También dedican dos episodios respectivamente a la generación de ideas nuevas, a aspectos lingüísticos, y a la gestión de roles y del tiempo.

### 4.3. Análisis de los aspectos a los que presta mayor atención el alumnado a lo largo de la tarea

En relación a la tercera pregunta de investigación, es decir, a qué aspectos presta mayor atención el alumnado a lo largo de la tarea, nuestros resultados muestran que los aspectos en los que más se centra el alumnado durante una tarea de escritura en parejas son el contenido del texto (principalmente la generación de ideas), los aspectos lingüísticos y la gestión del tiempo (véase Tabla 8). Si observamos la columna de la tabla de los datos totales de las cuatro parejas podemos ver que al contenido del texto le han dedicado 88 episodios (52 de generación de ideas y 36 de repetición de dichas ideas) con el 33,44% del total, a los aspectos lingüísticos 44 con el 16,67%, y a la gestión del tiempo 35 con un 13,26%.

Por otra parte, encontramos algunos aspectos a los que el alumnado no ha prestado demasiada atención durante la tarea pero cuentan con un porcentaje mayor a un 5%: la organización textual, que cuenta con 21 episodios y representa el 7,95% del total y la gestión de roles con 17 episodios y un 6,44%.

Finalmente, los aspectos a los que menos atención presta el alumnado son los aspectos estéticos que cuentan con un 3,79% y 10 episodios, el establecimiento de objetivos con un 3,41% y 9 episodios, la lectura del texto con un 1,89% y 5 episodios y, por último, la gestión del espacio con un 1,52% y 4 episodios.

**Tabla 8.** Episodios totales del alumnado en una tarea de escritura en parejas

|                              | PAREJA 2             |            | PAREJA 5             |            | PAREJA 7             |            | PAREJA 12            |            | TOTAL                |            |
|------------------------------|----------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|------------|
|                              | Episodios<br>totales | Porcentaje | Episodios<br>totales | Porcentaje | Episodios<br>totales | Porcentaje | Episodios<br>totales | Porcentaje | Episodios<br>totales | Porcentaje |
| Generación de ideas          | 13                   | 17,11%     | 13                   | 20,00%     | 16                   | 21,33%     | 10                   | 20,83%     | 52                   | 19,70%     |
| Ideas repetidas              | 10                   | 13,16%     | 7                    | 10,77%     | 10                   | 13,33%     | 9                    | 18,75%     | 36                   | 13,64%     |
| Organización                 | 4                    | 5,26%      | 5                    | 7,69%      | 9                    | 12,00%     | 3                    | 6,25%      | 21                   | 7,95%      |
| Establecimiento de objetivos | 8                    | 10,53%     | 0                    | 0,00%      | 0                    | 0,00%      | 1                    | 2,08%      | 9                    | 3,41%      |
| Aspectos lingüísticos        | 2                    | 2,63%      | 15                   | 23,08%     | 20                   | 26,67%     | 7                    | 14,58%     | 44                   | 16,67%     |



|  |    |         |    |         |    |         |    |         |     |         |
|--|----|---------|----|---------|----|---------|----|---------|-----|---------|
| Aspectos estéticos                       | 3  | 3,95%   | 4  | 6,15%   | 3  | 4,00%   | 0  | 0,00%   | 10  | 3,79%   |
| Gestión de la tarea: gestión de roles    | 4  | 5,26%   | 6  | 9,23%   | 3  | 4,00%   | 4  | 8,33%   | 17  | 6,44%   |
| Gestión de la tarea: gestión del tiempo  | 15 | 19,74%  | 8  | 12,31%  | 7  | 9,33%   | 5  | 10,42%  | 35  | 13,26%  |
| Gestión de la tarea: gestión del espacio | 1  | 1,32%   | 1  | 1,54%   | 2  | 2,67%   | 0  | 0,00%   | 4   | 1,52%   |
| Lectura del texto (revisión)             | 0  | 0,00%   | 2  | 3,08%   | 0  | 0,00%   | 3  | 6,25%   | 5   | 1,89%   |
| No referidos a la tarea                  | 16 | 21,05%  | 4  | 6,15%   | 5  | 6,67%   | 6  | 12,50%  | 31  | 11,74%  |
| Totales                                  | 76 | 100,00% | 65 | 100,00% | 75 | 100,00% | 48 | 100,00% | 264 | 100,00% |

Como muestra la tabla, cada pareja ha centrado la tarea de escritura en un aspecto diferente. La pareja 2 presta la mayor atención al contenido del texto presentando 23 episodios (13 de generación de ideas y 10 de repetición de dichas ideas), lo que equivale al 30,27%. Encontramos 16 episodios no referidos a la tarea de los 76 totales, los cuales representan un 21,05%. La siguiente operación más destacada es la gestión del tiempo a la que dedican 15 episodios, lo que supone un 19,74%. La última operación destacada con más de un 10% es el establecimiento de objetivos que está representado con un 10,53%, con 8 episodios a lo largo de la tarea.

Por último, los aspectos a los que menos atención ha prestado el alumnado son la organización del texto y la gestión de roles con 4 episodios cada uno, los aspectos estéticos con 3 episodios, los aspectos lingüísticos con 2, la gestión del espacio con 1 y la lectura del texto con 0.

En el caso de la pareja 5, se han centrado principalmente en el contenido del texto, ya que ha obtenido 13 episodios de generación de ideas (20,00%) y 7 de repetición de dichas ideas (10,77%). En total, el contenido presenta 20 episodios que representan el 30,77%. La segunda operación más destacada son los aspectos lingüísticos, generando 15 episodios de 65 (23,08% del total). Otras operaciones destacadas a lo largo de la tarea son la gestión del tiempo con 8 episodios que son el 12,31%, la repetición de ideas

con 7 que se reflejan en un 10,77%, la gestión de roles con 6 y un porcentaje de 9,23% y la organización con 5 que representan el 7,69% del total.

Por otra parte, los aspectos a los que menos atención ha dedicado esta pareja son los aspectos estéticos, la lectura del texto con 2, la gestión del espacio con 1 y el establecimiento de objetivos con ningún episodio. Además de estos, encontramos 4 episodios no referidos a la tarea.

La pareja 7, al igual que las dos parejas anteriores, ha prestado una mayor atención al contenido del texto (la generación de ideas y la repetición de dichas ideas). Esta pareja ha dedicado 16 episodios a la generación de ideas, lo que supone un porcentaje de 21,33% y 10 episodios a la repetición de estas con un 13,33%. Por tanto, el contenido cuenta con 26 episodios y un 34,66%. El siguiente aspecto que más ha destacado son los aspectos lingüísticos, con 20 episodios de los 75 totales (un 26,67%). Otros dos aspectos destacados en la tarea de esta pareja son la organización con 9 episodios y un 12,00%, y la gestión del tiempo con 7 episodios que suponen el 9,33%.

Por otro lado, los aspectos a los que menos atención han prestado son los aspectos estéticos y la gestión de roles con 3 episodios cada uno, la gestión del espacio con 2 y el establecimiento de objetivos y la lectura del texto con 0.

Coincidiendo con las otras parejas, la pareja 12 se ha centrado más en el contenido del texto, el cual cuenta con 19 episodios y un 39,58% que es la suma de la generación de ideas y la repetición de dichas ideas. La generación de ideas ha presentado 10 episodios de los 48 totales, lo que supone el 20,83% y la repetición de ideas 9 episodios que representan un 18,75% del total. Los siguientes aspectos que más ha destacado esta pareja son los aspectos lingüísticos con 7 episodios que suponen un porcentaje de 14,58%, y la gestión del tiempo con 5 episodios que representa un 10,42% del total.

Los aspectos a los que menos atención ha prestado esta pareja y que, por tanto, presentan un porcentaje menor a 10% son: la gestión de roles con 4 episodios, la organización y la lectura del texto con 3 cada uno, el establecimiento de objetivos con 1 y los aspectos estéticos y la gestión del espacio con ningún episodio.

## 5. DISCUSIÓN

En relación a la primera pregunta de investigación, hemos visto que dos de las cuatro parejas no han revisado el texto al acabar de escribirlo, pero las otras dos parejas han realizado los tres procesos. Como vemos en el marco teórico, se distinguen tres etapas en el proceso de escritura, que son: planificar, textualizar y revisar (Hayes y Flower, 1980). Las cuatro parejas han hecho una planificación previa a la escritura del texto, por lo que se podría pensar que en esta aula normalmente se haya prestado mayor atención a esta fase y a la escritura del texto que a la revisión. Observando las transcripciones, se puede ver que a las dos parejas que realizan la revisión posterior (Pareja 5 y Pareja 12) se lo recuerda la profesora. Ella les anima a revisar el texto comprobando que hayan contestado a todas las preguntas de la consigna. Además, la pareja 5 que es la que más tiempo dedica a la revisión posterior (6'30'') levanta la mano para entregar el texto dos veces y en ambas la profesora les invita a volver a revisar el texto por si se les ocurre algo más. Sin embargo, a las dos parejas que no han revisado el texto (Pareja 2 y Pareja 7) no se les recuerda que deben de hacerlo. A la pareja 2 la profesora les pregunta si ya han contestado a todas las preguntas y al responder que sí, les retira el texto. Por otro lado, la pareja 7 es la que más tiempo ha tardado en hacer la tarea (38'47''). La profesora les pregunta un par de veces si ya han terminado y les dice en un momento que tienen que ir acabando. Por tanto, la razón por la que esta pareja no ha revisado su texto puede ser porque no tuvieron tiempo de hacerlo.

La implicación didáctica que se puede extraer de esta situación es que el profesorado debería recordar a todo su alumnado que revisen el texto antes de entregarlo y hacer más hincapié en ella a la hora de realizar tareas de escritura. Además, sería conveniente acostumar al alumnado a organizar mejor su tiempo de la tarea de manera que reserve algo de tiempo para poder revisar lo que ha escrito. Como vemos en el marco teórico, el/la docente tiene que prestar especial atención al proceso de escritura y no únicamente al producto final, destacando la planificación y revisión del texto (Camps 1990).

En cuanto al tipo de planificación previa que ha hecho cada pareja, podemos relacionarlo con el tiempo que le ha dedicado a esta fase. Tanto la pareja 2 como la pareja 12 han realizado un esquema para planificar su texto. La pareja 2 ha dedicado 9'38" en pensar y recoger sus ideas en el papel en sucio, y la pareja 12, por su parte, ha tardado 7'13". En el caso de la pareja 5, ha realizado un resumen con las palabras importantes que dan respuesta a las preguntas del texto, lo que les ha llevado 9'11". Por último, la pareja 7 ha escrito diferentes palabras clave para la escritura de su texto organizándolas en diferentes columnas, tardando 22'03". Como podemos ver, la pareja 7 ha tardado el doble de tiempo en planificar su texto que las otras tres parejas. Esto se debe a que una de las compañeras de esta pareja no controla el idioma y, por tanto, llevan un ritmo más lento y tienen que fijarse más en aspectos lingüísticos que veremos más adelante.

De esta situación podemos extraer dos implicaciones didácticas. La primera de ellas es la importancia que tiene tener en cuenta la diversidad en el aula a la hora de hacer los emparejamientos para la tarea. Gracias a que esta última pareja era heterogénea, la integrante con menor competencia ha podido aprender de su compañero que tiene más competencia. Como vemos en el marco teórico, Barbeiro y Pereira (2007) afirman que la escritura por parejas es especialmente útil cuando juntamos a dos alumnos con diferentes niveles, ya que el que presenta más dificultades puede fijarse en la manera en la que su compañero soluciona los problemas. La segunda implicación que podemos extraer es que los/las docentes deberían insistir a su alumnado en que a la hora de planificar un texto, para una buena gestión del tiempo, no es necesario detenerse en aspectos lingüísticos como la ortografía.

A su vez, es interesante señalar que el tipo de planificación que ha realizado el alumnado está relacionado con el texto final que han escrito y con el tiempo que han dedicado a su textualización. Dos de las cuatro parejas han hecho un texto redactando y desarrollando las ideas que habían pensado en la planificación previa. Estas dos parejas (Pareja 7 y Pareja 12) han tardado 16'44" y 11'56" respectivamente en escribir el texto. Por otro lado, la pareja 5 ha redactado un texto pero en este aparece exactamente lo mismo que está escrito en su resumen en el papel en sucio, es decir, no han desarrollado las

ideas sino que las han copiado de manera literal. Esto explicaría por qué han tardado únicamente 4'41" en la textualización. La pareja 2, por su parte, ha hecho un esquema como texto final muy similar al que habían hecho en el papel en sucio. Ha tardado 14'07" en realizarlo. Revisando las transcripciones, hemos visto que la pareja 7 pregunta a la profesora si pueden realizar una tabla en el apartado de texto definitivo, a lo que una de las investigadoras de la UPNA responde que prefieren que en esa parte escriban un texto redactado y les aconseja que la tabla la pueden hacer en el papel en sucio. Este hecho muestra que parte del alumnado todavía no distingue correctamente el proceso de planificación del de textualización, ya que la escritura del texto final es una copia de lo escrito en el borrador.

En relación a la segunda pregunta de investigación, nuestros resultados muestran que antes de la escritura del texto el alumnado se centra más en la generación de ideas para el texto y en la gestión del tiempo de la tarea, y menos en operaciones que no resultarían relevantes en este momento previo a la escritura como la lectura del texto, la repetición de ideas ya generadas, la gestión del espacio o los aspectos estéticos. Según nuestros datos, la planificación para el alumnado consiste fundamentalmente en generar ideas para el texto. Como se ha explicado en el marco teórico, Flower y Hayes (1981) distinguieron tres operaciones propias de la planificación previa, que son la generación de ideas o contenido, la organización y el establecimiento de objetivos. Por ello, para que la planificación previa de nuestro alumnado hubiera tenido más calidad deberían haberse centrado más en la organización del texto y en establecer los objetivos del mismo, y quizá no tanto en la gestión del tiempo. El hecho de que presten tanta atención a la gestión del tiempo puede ser porque no tenían demasiado tiempo para realizar la tarea y era un aspecto que les preocupaba. Con respecto a la organización y el establecimiento de objetivos, están presentes en la planificación del alumnado pero con un porcentaje de episodios algo bajo (7,55%). No obstante, se puede interpretar como positivo el porcentaje que se le ha dedicado a los objetivos del texto, porque esto significa que el alumnado lo ha tenido en cuenta a la hora de escribir, lo cual no suele ser muy habitual en Primaria. Como orientación

didáctica, sería aconsejable que el profesorado oriente mejor la planificación a la hora de explicarla en el aula para que el alumnado atienda a todas las operaciones de la planificación de igual manera y no haya tanta diferencia entre la generación de ideas y las otras dos.

Además de la planificación previa, podemos encontrar operaciones propias de la planificación a lo largo del texto. Como decimos en el marco teórico, se han hecho numerosas investigaciones y se descarta totalmente que la planificación sea una fase anterior a la escritura del texto, se planifica y replanifica durante todo el proceso de escritura (Camps, 1990). Nuestros resultados muestran que en la textualización el alumnado dedica una cantidad considerable de episodios a la organización, concretamente un 9,63%. Este porcentaje es mayor que el que se le dedica a esta operación durante la planificación previa. La explicación a esto puede ser que al alumnado de Primaria se le hace difícil organizar sus ideas sin ver lo que están escribiendo y es por esto que organizan durante la textualización. Después encontramos un 4,44% dedicado a la generación de ideas durante esta fase. Este es un porcentaje bajo, por lo que significa que el alumnado ha hecho una buena planificación generando la gran mayoría de las ideas en ella. Por último, encontramos un único episodio dedicado al establecimiento de objetivos en esta fase. Con respecto a la revisión, las dos parejas que la han realizado han presentado algún episodio de generación de ideas. La pareja 12 ha presentado 2 episodios y la pareja 5 un episodio. Es cierto que durante la revisión no es habitual encontrar operaciones propias de la planificación, pero al leer el texto para revisarlo nos podemos dar cuenta que nos falta algo o se nos pueden ocurrir más ideas, lo que demuestra la importancia que tiene revisar un texto. Por tanto, nuestros datos demuestran que el alumnado también realiza planificación durante la escritura y no solo antes de ponerse a escribir.

Durante la textualización el alumnado se centra en los aspectos lingüísticos y en el contenido (repetición de ideas generadas en la planificación), los aspectos más relevantes en la escritura del texto. En nuestros resultados hemos visto que los aspectos lingüísticos concretos en los que se centra el alumnado a la hora de escribir son principalmente la ortografía

y la puntuación. Encontramos también algún episodio dedicado a aspectos léxicos y morfológicos, lo que nos demuestra que el alumnado también lo tiene en cuenta pero en menor medida. Cabe destacar que no se ha encontrado ningún episodio lingüístico referido al nivel sintáctico, lo cual nos hace ver que el alumnado no presta atención a la estructura de las oraciones a la hora de escribir un texto. Como dice la teoría, escribir bien no es solo escribir sin faltas de ortografía, por tanto, el profesorado debería dar la misma importancia a los diferentes niveles lingüísticos a la hora de plantear una tarea de escritura al alumnado y también a la hora de evaluarla. Es cierto que muchas veces el alumnado presta una mayor atención a la ortografía debido probablemente a que cuando les evalúan y corrigen una tarea de escritura, el profesorado se centra en corregir las faltas de ortografía y no tanto en la construcción de las oraciones o en el vocabulario que emplean, por ejemplo. No obstante, la tarea que se le pedía al alumnado era bastante sencilla y no requería que el alumnado construyera oraciones complejas, lo que puede explicar que no se hayan preocupado mucho por la sintaxis.

Por último, después de escribir el texto, hay alumnado que ni siquiera lo revisa y, el que lo hace, se centra en leer el texto escrito sin realizar ningún tipo de corrección. Durante la revisión posterior, se han encontrado episodios dedicados a la gestión del tiempo, lo que puede explicarse por la preocupación que en este momento tiene el alumnado por terminar la tarea a tiempo y entregarla. Nuestros datos muestran que el porcentaje dedicado a la lectura del texto (21,74%) a pesar de ser el más alto en esta fase, es algo bajo teniendo en cuenta que esta es la operación principal de la revisión posterior. Además, como hemos mencionado, el alumnado se ha dedicado a leer el texto sin corregir ni cambiar ninguna parte de este, lo que explica que el porcentaje de aspectos lingüísticos en esta fase sea bajo. Como vemos en el marco teórico, este subproceso es el que resulta más difícil para los escritores aprendices ya que son necesarios unos metaconocimientos que algunos de ellos no tienen o que acaban de aprender (Camps, 1990). El hecho de que no realicen una buena revisión y que dos de las parejas ni siquiera lo hagan se puede explicar con esta frase en la que deja claro que la revisión posterior es de gran dificultad

para el alumnado de Primaria ya que todavía no poseen todos los conocimientos necesarios para ello.

En relación a la tercera y última pregunta de investigación, nuestros datos demuestran que a la hora de realizar una tarea de escritura en parejas, el alumnado se centra principalmente en el contenido del texto (generación de ideas y repetición de dichas ideas), aspectos lingüísticos y gestión del tiempo. Se ha encontrado un 11,74% dedicado a episodios no referidos a la tarea, lo cual no es una cantidad alta como para creer que la escritura en parejas es una pérdida de tiempo o que esta no funciona. No obstante, la pareja 2 ha dedicado un porcentaje más alto a aspectos no referidos a la tarea (21,05%) lo que significa que ha aprovechado menos el tiempo que las demás parejas. Es habitual que al estar en parejas se distraigan algo más que con una tarea individual ya que tienen a un compañero o compañera al lado, pero nuestros datos sugieren que con este porcentaje merece la pena realizar tareas de escritura de manera colaborativa.

A modo de conclusión, viendo nuestros datos podemos hacer alguna recomendación didáctica teniendo en cuenta el marco teórico, con el fin de mejorar la enseñanza de la escritura. En el marco teórico vemos diferentes propuestas para la enseñanza de la escritura. Una de estas propuestas es la enseñanza de meta-estrategias de planificación, textualización y revisión y estrategias específicas que proponen Graham y Perin (2007) mediante un enfoque basado en la enseñanza explícita y sistemática de los conocimientos y estrategias de escritura. También Madeira (2015) propone otras formas de trabajar las diferentes fases del proceso de escritura como puede ser utilizar plantillas, guías de escritura y otros apoyos externos a los procesos de planificación-textualización y/o revisión-edición del texto. Madeira además propone utilizar tareas de escritura colaborativa y ayuda entre iguales centrada en las diferentes fases del proceso de escritura. Estas son solo algunas orientaciones didácticas que el profesorado podría tener en cuenta a la hora de realizar tareas de escritura, así como las que se han ido mencionando a lo largo de toda la discusión.



## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

A modo de resumen, en este trabajo se ha investigado si el alumnado realiza los tres procesos de escritura (planificación, textualización y revisión) a la hora de escribir un texto en parejas; cuánto tiempo dedica a cada uno de estos procesos; a qué aspectos dedica más atención en cada uno de los procesos; y a qué aspectos prestan más atención a lo largo de toda la tarea de escritura en parejas.

Una de las conclusiones que podemos sacar una vez realizado el análisis es que el alumnado realiza una planificación previa antes de empezar a escribir el texto. Dedicar un tiempo adecuado a la planificación pero en algunas ocasiones escriben en sucio literalmente lo mismo que luego van a escribir en el texto definitivo, por lo que puede que no comprendan del todo este proceso. Dedicar gran parte del tiempo de esta fase a la generación de ideas y no prestan demasiada atención a la organización del texto o al establecimiento de objetivos, las otras operaciones propias de la planificación. Además, en nuestros resultados hemos comprobado que el alumnado no realiza estas operaciones exclusivamente en la planificación previa, también las realiza durante la escritura del texto.

Como hemos visto en los resultados, durante la textualización el alumnado se centra principalmente en aspectos lingüísticos, especialmente ortográficos y de puntuación. Ya hemos comentado anteriormente que no han dedicado ni un solo episodio a aspectos sintácticos, lo que nos hace ver que el alumnado de Primaria pone más atención a la ortografía y a la puntuación ya que probablemente sea lo que más se trabaja o se les corrige en los textos.

La revisión es el proceso que más le cuesta hacer al alumnado ya que dos de las parejas no la han realizado y las dos que han revisado el texto no lo han hecho correctamente. Hemos visto que en esta fase el alumnado se ha dedicado a leer el texto exclusivamente sin cambiar ni corregir ningún aspecto. Además, a las parejas que han revisado el texto, se lo ha recordado la profesora, por lo que no es un proceso que tengan tan asimilado como la

planificación previa. No obstante, ya hemos visto a lo largo del trabajo que este proceso de escritura suele ser el más complicado para los/as escritores/as aprendices.

Otro aspecto a comentar es la importancia de manejar de una forma adecuada la diversidad en el aula. A la hora de realizar tareas colaborativas es muy importante tener en cuenta las competencias de nuestro alumnado para crear los emparejamientos o grupos, de manera que sean heterogéneos para que el alumno o alumna con menos competencia pueda aprender de su compañero/a como hemos visto con una de las parejas de nuestros datos.

Cabe destacar que se ha demostrado que el alumnado no aprovecha menos el tiempo por el hecho de realizar la tarea en parejas. Aunque hemos encontrado episodios en los que el alumnado ha hablado acerca de temas no relacionados con la tarea, el porcentaje dedicado a ellos ha sido bajo. Por tanto, recomendamos esta manera de trabajar ya que nos aporta más beneficios que aspectos negativos.

Por último, como ya hemos comentado en la discusión, sería conveniente abordar la enseñanza de la escritura haciendo más hincapié en los diferentes procesos de escritura para que el alumnado realizara textos de mayor calidad. Además, es importante que se valore tanto el proceso como el resultado final para que sean conscientes de que las diferentes fases son igual de importantes.

Con respecto a las cuestiones abiertas, todavía hay algunos campos que no se han podido abordar con este trabajo pero sería interesante investigarlos para completar este estudio. Sería de gran interés conocer de qué manera se trabajan los diferentes procesos de escritura en el aula para ver si esto influye en la manera en la que el alumnado las lleva a cabo. Por otro lado, sería interesante comparar si al realizar la tarea de manera individual o en grupo de más de dos personas el alumnado se centra en los mismos aspectos o si centra su atención en otros.

## REFERENCIAS

Agustí, M., Ballart, M., García, M. (2014). *Aprender a leer con la lectura compartida: otra lectura es posible*. Aula de innovación educativa, 231, 39-43.

Applebee, A. N. (1982). Writing and learning in school settings. *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 365-381. Academic Press.

Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of educational research*, 54(4), 577-596.

Bartlett, E. J. (1982). Learning to revise. Some component processes. *What writers know. The language, process and structure of written discourse*, 345-363. Academic Press.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. New York: Routledge.

Bridwell, L. (1980). Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English*, 14(3), 197-222.

Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.

Bronckart, J. P. (2007) "La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales". En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (133-146). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. En *Text i ensenvament. Una aproximació Interdisciplinària* (3-19) (Traductor Jimeno, P.). Barcelona: Barcanova.

Cooper, C. R., & Matsuhashi, A. (1983). A theory of the writing process. *The psychology of written language*, 3-39. New York: Routledge.

Cooper, M. M. (1982). Context as vehicle: Implicatures in writing. *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 105-128. Academic Press.

De Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition* (Vol. 11). Ablex Publishing Corporation.

Esperet, E., & Piolat, A. (1986). Production: planification et controle. *Introducció al col. loqui Text and Text Processing. Poitiers*.

Emig, J. (1971). The composing processes of twelfth graders. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Flower, L., Y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.

Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87.

García, A. (2009). *Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa*. Revista de educación, 348, 309-330.

Graham, S. y Harris, K. R. (1996). Teaching writing strategies within the context of a whole language class. *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language* (155-175). New York: Christopher-Gordon.

Graham, S., Y Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers al children at work*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre Educación*, 34, 263-281.

Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de Primaria. *Teoría de la Educación*, 29(2), 41-59.

Halté, J. F. (1989). Savoir écrire-savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-28.

Hayes, J.R., Y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Hillsdale: Erlbaum.

Hayes, J.R., Y Flower, L.S. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 388-399.

Hayes, J.R., Y Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. *Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice* (6-45). Newark: International Reading Association.

Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. *La redaction de textes. Approche cognitive* (51-101). Paris: Delachaux et Niestlé.

Hayes, J. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Em R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (5ª ed., 1399-1430). Newark: International Reading Association.

Hayes, J. (2006). New directions in writing theory. *Handbook of writing research*, 28-40. New York: Guilford Press.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.

Madeira, M. L. F. S. R. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares* (tesis doctoral) Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Matsuhashi, A. (1987). Revising the plan and altering the text. *Writing in real time: modelling production processes* (197-223). Norwood: Ablex.

Milian, M. y Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. *Research on composing* (85-103). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing at the University of Wisconsin-Madison. *The structure of written communication*, 79-211.

Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading Analysing Classroom Language*. Londres: Blackwell.

Rohman, D. G. y Wlecke, A. O. (1964). The construction and application of models for concept formation in writing. *US Office of Education Cooperative Research Project*, (2174).

Scardamalia, M., Y Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. *Thinking and learning skills: Research and open questions*, 2, 563-577. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31, 378-88.

Stallard, C. K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8(2), 206-218.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.

Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.

Valencia, M. y Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, N. H: Heinemann.

Yarrow, F. y Topping, K. (2001) Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.